

La inclusión y la exclusión en la sociedad de la información y el conocimiento

Alicia Ros Garrido y Juan García Rubio

El artículo pretende desentrañar algunas de las claves por las que se generan inclusión y exclusión en los procesos de formación que se desarrollan en esta sociedad actual de la información y del conocimiento.

El término sociedad de la información aparece por primera vez en los años 70 gracias al investigador Daniel Bell, quien pretendió así destacar la gran importancia de ésta y su enorme impacto social y económico en las sociedades industriales más avanzadas. Posteriormente, en los años 90, se complementa este término, especialmente en los círculos académicos, con el concepto sociedad del conocimiento, haciendo así hincapié en la enorme importancia que posee la información para generar conocimiento. En las últimas décadas hemos pasado de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, pasando por la sociedad de la información (Carretero, 2007). Estos cambios han generado nuevas realidades a las que atender tanto a nivel productivo como económico y social y, por supuesto, también en lo educativo entendido este término en sentido amplio referido tanto a la escolaridad obligatoria como al contexto de la educación y formación más allá de lo escolar.

El desarrollo e implantación de nuevas tecnologías, la llamada globalización, las migraciones, la introducción de procesos innovadores y la desaparición de otros, el incremento del sector servicios, el aumento de la presencia femenina en el mercado de trabajo y las nuevas regulaciones contractuales más flexibles, entre otros, son las nuevas realidades que se producen en la sociedad actual y que provocan inevitablemente necesidades de educación y de formación que, en muchas ocasiones, son difíciles de identificar y, más aún, de dar una respuesta. Satisfacer dichas necesidades no es fácil, incluso algunos autores consideran las aulas e instituciones impotentes para hacerlo (Tejada, 2005) sobre todo en el caso de la formación para el empleo.

Las realidades enunciadas anteriormente propias de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento implican grandes cambios en las per-

sonas de *"percepción y comportamiento, pero sobre todo de incertidumbre"* (Carretero, 2007, p. 35). Parece que la inseguridad se consolide como una característica intrínseca de la sociedad del conocimiento (Homs, 2008). En épocas anteriores, un trabajo era para toda la vida. Hoy en día la inestabilidad también afecta a los periodos de empleo y desempleo, llegando al concepto de *"paro flexible"*, entendiéndolo como un momento más incluido en el propio empleo, como una característica propia del ciclo laboral de las personas, sobre todo de las más jóvenes (Foessa, 2012). Vivimos en una sociedad que transmite *"un mensaje de volatilidad, de fluidez, de flexibilidad y de corta vida"* (Bauman 2007, p. 34), en definitiva, de modernidad líquida. Vivimos en una constante situación de inestabilidad y de obsolescencia. Y, a la vez, en la llamada sociedad del conocimiento en la que nos encontramos hay tal exceso de información, de conocimiento, que en realidad *"contribuye a desinformar"* (Carretero, 2007, p. 37). Es el llamado *"crecimiento del no-conocimiento"* (Krüger, 2006). Hoy en día, a través de las nuevas tecnologías, es posible acceder a cualquier tipo de información o conocimiento. Dicho desconocimiento o la no utilización de las herramientas tecnológicas han generado nuevas formas de exclusión social como la *"exclusión social tecnológica"* (Arriazu, 2015).

Las nuevas tecnologías han favorecido el acceso a mucha información y han posibilitado y contribuido a que muchas personas adquieran conocimiento. Esto es bueno, indudablemente, pero no está exento de aspectos no tan positivos. La accesibilidad y posibilidades de las nuevas tecnologías no han evitado la marginación, no han podido hacer frente a la pobreza, a las desigualdades,... Al contrario, las condiciones de acceso y las posibilidades derivadas han generado más exclusión social, económica y educativa. De hecho algunos autores resaltan que la sociedad del conocimiento tiene, entre otros aspectos, los retos de la inclusividad y la integración social (Martín, 2016).

El énfasis de este artículo está puesto en lo educativo, especialmente en la educación y formación de calidad que debería proporcionarse a las personas o, al menos, se les debería de dar la oportunidad de aprender. Nos referimos a los procesos educativos y formativos de inclusión y exclusión en la sociedad del conocimiento actual. Para profundizar sobre la temática, en un primer lugar nos centraremos en el contexto español atendiendo a las elevadas tasas de fracaso escolar y de abandono educativo temprano, analizando las relaciones entre nivel formativo y ocupación. Más adelante analizaremos tres cuestiones sobre las posibilidades de inclusión o exclusión que están vigentes en la sociedad del conocimiento actual. En concreto, reflexionaremos sobre las situaciones provocadas en la actual sociedad del conocimiento por la brecha digital prestando atención a las realidades en el contexto del sistema educativo y en el contexto de la formación profesional para el empleo, así como también analizaremos las posibilidades inclusivas de los procesos de acreditación de competencias profesionales. A continuación y antes de formular algunas conclusiones, mostraremos la enorme importancia del papel del profesorado en esta sociedad.

ANÁLISIS DE DATOS EN ESPAÑA: EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y MERCADO DE TRABAJO

El fracaso escolar administrativo en el curso 2013-14 en España fue del 23,2% (Ministerio de Educación, 2017). Éste es el último curso sobre el que se dispone de cifras oficiales y representa que casi uno de cada cuatro estudiantes no fue capaz de conseguir el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO). Desde que en el curso 99-00 el alumnado de los colegios españoles dejó de estudiar el antiguo 2º de BUP, encontrándose ya completamente activa la ESO, ha habido períodos –como se puede observar en el gráfico 1– en los que el porcentaje de alumnado que finalizaba la ESO no llegaba al 70%. Esta realidad significa que había más de un 30% de fracaso escolar, en concreto entre el curso 2004-05 y el 2007-08.

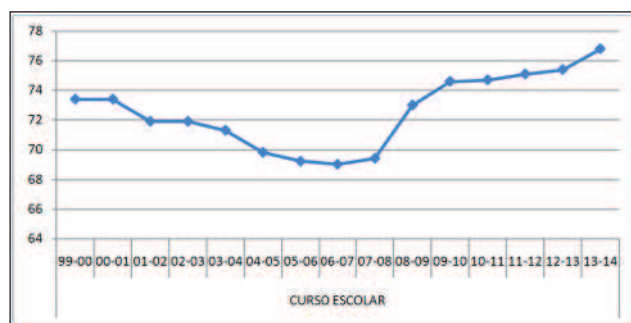


Gráfico 1. Evolución de la Tasa bruta de población que finaliza ESO (Graduado en Secundaria). Fuente: Estadísticas de Educación. Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Series. Ministerio de Educación (2017).

La no obtención del GESO conlleva que la tasa de abandono temprano española –porcentaje de población entre 18 y 24 años que no ha completado la Educación Secundaria en su 2ª etapa y no sigue ningún tipo de estudio– es casi el doble a la media del resto de países de la Unión Europea en el año 2013, tendencia que ha sido una constante a lo largo de los años como se puede comprobar en la Tabla 1.

	2003	2008	2013
Unión Europea (28 países)	16,4	14,7	12,0
España	31,7	31,7	23,6

Tabla 1. Evolución del porcentaje de Abandono Educativo Temprano en Europa y España. Fuente: Las cifras de la educación en España. Curso 2013-14. La comparación internacional. Ministerio de Educación (2017).

España está muy lejos de alcanzar el objetivo marcado por el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en el año 2000 de reducir esta tasa a un 10% en todos los países de la Unión. Es necesario, pues, reducir esta tasa de manera urgente poniendo en marcha programas eficientes que incrementen el número de personas con el Graduado en ESO y posibilitando el acceso a estudios de carácter profesionalizador que podría llegar a compensar las diferencias de población ocupada y niveles de educación entre España y Europa.

Esta falta de educación y de formación en un porcentaje excesivamente alto de la población española ha ocasionado que la tendencia del mercado de trabajo en España en los últimos 30 años se caracteriza por “tasas elevadas de desempleo, alta volatilidad de la ocupación con cambios de ciclos muy bruscos y bajos niveles de cualificación” (Homs, 2008, p. 113). Es especialmente clarificador y llamativo el gráfico sobre los modelos de cualificación en Europa y España (ver Gráfico 2). Mientras que en Europa son las personas con niveles intermedios las que tienen mayor porcentaje de ocupación, en España hay menos personas ocupadas que posean estudios intermedios.

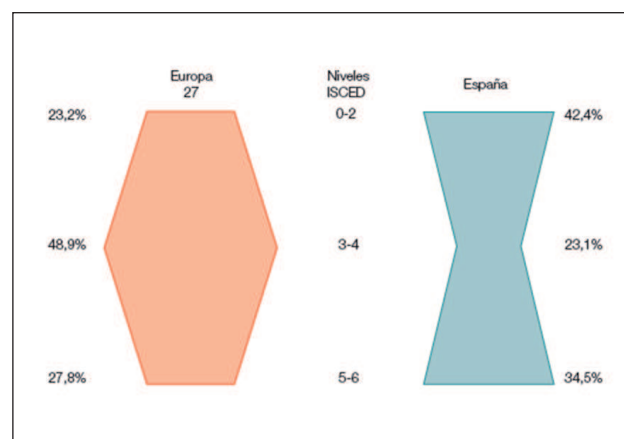


Gráfico 2. Modelos de cualificación en Europa y España: Porcentaje de población ocupada de 25 a 64 años según los niveles de educación en 2007. Fuente: Eurostat. LFS (Homs, 2008, p. 127).

Estudios recientes sobre la FP (Homs, 2008; Rocha, 2010) confirman el desajuste entre el nivel de formación alcanzado y el puesto de trabajo. Aunque no puede obviarse que la realidad mostrada en el gráfico es, entre otros aspectos, producto del poco prestigio que tenían los estudios de formación profesional en España.

Antes de finalizar este apartado, un último apunte sobre datos de la incidencia de la brecha digital y la exclusión social tecnológica. Arriazu (2015) concluye que:

- A nivel europeo, las zonas con menos recursos, con mayores índices de desigualdad social, marginalidad y pobreza son los que también tienen dificultades tecnológicas.
- En España los colectivos con mayor riesgo de exclusión tecnológica son las mujeres de mayor edad, las amas de casa y las personas desempleadas.
- La clase baja española es el colectivo con más riesgo de exclusión social digital y el grupo con menor capacitación tecnológica en 2012.

Dichas realidades permiten al autor afirmar que es un panorama segregador y *"reivindica la necesidad de articular mecanismos para formar y educar digitalmente a los colectivos más desfavorecidos con objeto de empoderarlos y hacerlos sujetos activos y participativos de la comunidad"* (Arriazu, 2015, p. 237). La exclusión de la educación suele llevar a mayores probabilidades de exclusión en el empleo y, por lo tanto, de exclusión social.

ALGUNOS EJEMPLOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EN ESPAÑA

En este apartado mostraremos la inclusión y la exclusión que se dan en diferentes escenarios formativos: en el sistema educativo escolar, en la formación profesional para el empleo y en los procesos de acreditación de competencias profesionales.

La inclusión y la exclusión en el sistema educativo escolar

Garantizar el acceso del alumnado a un centro educativo no es suficiente para que éste se encuentre incluido educativamente. Se necesita garantizar el derecho a la educación en un sentido amplio, es decir, se necesita que todo el alumnado alcance aquello que se considera fundamental, unos aprendizajes básicos, aquello que nadie puede ignorar (Bolívar, 2008).

En el sistema educativo escolar se produce exclusión educativa no únicamente en aquel alumnado que no obtiene el GESO y no sigue formándose en Ciclos Formativos o Bachillerato, sino también en otro que se encuentra en situación de vulnerabilidad, que muestra grandes dificultades en el aprendizaje, y que es derivado a programas extraordinarios de atención a la diversidad en donde no se le proporciona en el curriculum unos aprendizajes suficientes y básicos (García Rubio, 2015).

La calidad de la enseñanza no consiste en garantizar a unos la excelencia a cambio de que otros queden excluidos educativamente. No hay calidad educativa sin una cierta equidad. La misión principal de la escuela obligatoria debe consistir en la formación de ciudadanos que adquieran al menos unos conocimientos básicos para la vida.

La inclusión y la exclusión en la formación profesional para el empleo

Si el aprendizaje permanente es un pilar básico de la sociedad del conocimiento, se deben generar oportunidades que lo potencien y, fundamentalmente, en los colectivos que más lo necesitan. La formación profesional para el empleo es un ejemplo porque su finalidad es proporcionar instrumentos y acciones formativas que respondan a necesidades de las personas trabajadoras y desempleadas para contribuir al desarrollo de una economía basada en el conocimiento (Real Decreto 395/2007). Y sobre todo es necesario fomentar acciones formativas de calidad dirigidas a las personas con dificultades de integración para que formen parte de la sociedad con plenos derechos (Ros Garrido, 2014). Es decir, la formación para el empleo y la inserción laboral son necesarias pero no son suficientes para la integración social plena y estable de determinados colectivos. Sólo posibilitando la inserción laboral en condiciones dignas se puede garantizar la integración social (Cobacho y Pons, 2006).

En definitiva, la formación profesional para el empleo puede ser el puente para el acceso a la formación de las personas consideradas en riesgo o en situación de riesgo de exclusión social que también les permite formar parte activa de la sociedad a la que, de hecho, pertenecen. La formación no puede ser un factor de discriminación. Los criterios de la consideración de la situación de exclusión de las personas suelen basarse principalmente en variables económicas, es decir, en la exclusión económica. Sin embargo, no hay que olvidar que *"la exclusión cultural y del conocimiento puede llegar a ser más dura que la exclusión económica"* (Homs, 2008, p. 196).

Y, como hemos dicho anteriormente, las nuevas tecnologías también generan procesos de exclusión. Los programas de formación para el empleo deben ser herramientas que proporcionen la posibilidad de nuevos espacios por los que transitar hacia la inserción laboral y social (Ros Garrido y Bravo, 2013) prestando atención a las nuevas tecnologías que la posibilitan.

La inclusión y la exclusión en los procesos de acreditación de competencias profesionales

En el Real Decreto 1224/2009 se establece el procedimiento y los requisitos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación. Este procedimiento es una consecuencia de la sociedad del conocimiento que puede ayudar a esas personas que abandonaron sus estudios sin un certificación pero que han desarrollado perfiles profesionales a lo largo del tiempo. Sin embargo, queremos insistir que en vez de crear un ámbito de inclusión social (finalidad declarada) en realidad se crea un nuevo ámbito de exclusión social relacionado con el acceso a la información y al conocimiento y, en definitiva, a la certificación.



Como ya afirmamos en otro lugar, el proceso de reconocimiento de los saberes adquiridos, cómo, dónde, cuándo y cuánto tiempo ha durado el aprendizaje adquirido, "parece favorecer las oportunidades de inclusión social y laboral" (Chisvert et altri, 2013, p. 2). En principio, la posibilidad de acreditación es buena y puede favorecer la empleabilidad. Pero no estamos tan seguros de que a los grupos con dificultades de integración les llegue la información relativa a la posibilidad de acreditación, de que posean documentación que justifique la formación poseída, de que tengan todas las competencias profesionales correspondientes a un certificado de profesionalidad y, entre otras cuestiones, de que posean los recursos económicos necesarios para poder acreditarse.

"Tenemos reservas sobre si la certificación de competencias, su reconocimiento formal, mejorará de facto la empleabilidad de las personas de baja cualificación y su proyección laboral, o si acabará desplazando el umbral de entrada al mercado laboral 'formal'; alejando más si cabe a las personas de niveles inferiores del estrato social y con menores niveles de formación y con menos acreditaciones formales mostrables –los sectores más desprotegidos de la clase obrera– de una posible vía de integración social a través de la inserción laboral" (Marhuenda y Bernad, 2008, p. 100).

En contextos de crecimiento económico no se le da tanto valor a la certificación escolar o profesional. Pero en contextos de crisis, como el actual, parece que la carencia de una certificación es un seguro hacia el fracaso laboral, un "efecto en cascada" (Casal, 1997, p. 45) hacia la exclusión social.

Si lo que caracteriza a la sociedad del conocimiento es "la accesibilidad de éste a todos los ciudadanos" (Marcelo, 2007, p. 60), actualmente nos encontramos con nuevos riesgos de exclusión precisamente por la falta de accesibilidad al conocimiento. Así, algunos autores afirman que en la sociedad del conocimiento "se prevé que se seguirán reproduciéndose las desigualdades sociales y se producirán nuevas desigualdades" (Krüger, 2006, pp. 8 y 10). En síntesis, la acreditación puede facilitar la inserción e integración laboral y la movilidad, además de facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida ofreciendo las oportunidades de la acreditación parcial acumulable de unidades de competencia. Los riesgos son la falta de recursos y que la oportunidad de la acreditación no llegue a aquellas personas que más lo necesitan. Por lo tanto, este procedimiento genera nuevos procesos de exclusión en la sociedad del conocimiento.

EL PAPEL FUNDAMENTAL DEL PROFESORADO

Las realidades de la sociedad del conocimiento provocan necesarios cambios y exigencias en el profesorado de los diferentes niveles y ámbitos educativos.

"El nuevo profesor deberá (...) aprender a adaptarse a los vertiginosos cambios sociales que se están operando de la mano de las nuevas tecnologías, aprender a aprender de las situaciones nuevas que se nos van presentando desde su compromiso profesional con la educación. No podemos seguir formando a las generaciones del mañana con las herramientas que formaron parte de nuestro pasado" (Fernández, 2007, p. 44).

En el contexto escolar "lo que enseñan (los centros y el profesorado) es una adaptación transfigurada pedagógicamente de la cultura valiosa disponible en la sociedad" (Marrero, 2010, p. 220). El profesorado debe adaptar la enseñanza a las distintas necesidades educativas de los alumnos y alumnas que tiene en el aula, y para ello debe dominar una metodología variada que consiga despertar el interés y la motivación del alumnado. Las nuevas tecnologías, de uso tan habitual entre los jóvenes, pueden ser un instrumento fundamental para conseguirlo, pero también resulta primordial que los profesores y profesoras posean una formación pedagógica excelente.

En el caso de la actual formación profesional para el empleo, las ideas, condiciones y prácticas pertenecen al propio mercado productivo y no tanto al mercado laboral. Anteriormente, en algunas acciones formativas de la formación profesional para el empleo, lo que se enseñaba era una adaptación transfigurada pedagógicamente de un puesto de trabajo o de una ocupación existente en la sociedad. Sin embargo, en la actualidad, lo que se enseña en las acciones formativas subvencionadas es una adaptación transfigurada pedagógicamente de una profesión debido a la referencia obligada a los certificados de profesionalidad definidos por expertos y que forman parte del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Ros Garrido, 2014). El profesorado debe enseñar lo que aparece en dicho certificado y no responder a necesidades de las personas desempleadas o trabajadoras para que su formación sea certificable.

El profesorado debe atender a colectivos con especiales dificultades de integración laboral, personas excluidas, en situación de vulnerabilidad, que también forman parte de la sociedad: "La exclusión atañe a personas que están fuera de una sociedad de la que al mismo tiempo forman necesariamente parte (...) y es en el seno de esa paradoja donde actúan los dispositivos y donde se desloman los profesionales de lo social" (Karsz, 2004, p. 160 y 163).

Un aspecto más a tener en cuenta en la formación del profesorado son las transiciones que realiza de estudiante a docente. Como alerta Marcelo (2007), el profesorado de la escolaridad obligatoria en los primeros años de ejercicio profesional hace una transición desde estudiante a docente. Y en el caso del profesorado del ámbito de la formación profesional, se puede decir que también hacen otra transición, de estudiantes a profesionales y de profesionales a docentes, por lo que éste profesorado realiza una doble transición en su periodo de inserción profesional en la docencia.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En los procesos de inclusión y exclusión en la sociedad del conocimiento analizados en este artículo, apreciamos que en realidad se propone un cambio en la forma de concebir al sujeto *"ya no como agente pasivo, sino en todo momento, como agente activo capaz de generar conocimiento y transformar su entorno a través de él (...) que no solo aprovecha las construcciones de los otros, sino que además produce, comparte y crea"* (Pérez et altri, 2014, p. 52-53 y 62).

En el sistema educativo se espera que el sujeto alcance el máximo de sus potencialidades, pero se olvida de garantizar que todo el alumnado, sin excepciones, alcance al menos aquellos aprendizajes que resultan fundamentales y básicos. También resulta esencial que aprenda a aprender, de manera que disponga de habilidades para ser capaz de seguir formándose de forma autónoma de acuerdo con sus necesidades a lo largo de la vida.

En la formación profesional para el empleo, se espera que el sujeto se forme, que adquiera un perfil profesional que mejore su empleabilidad, pero se olvida de revisar y ampliar la oferta formativa, de analizar necesidades de la propia persona desempleada y/o trabajadora que quiere formarse, de analizar las necesidades del entorno productivo, de garantizar una formación de calidad más allá del cumplimiento de los requisitos formales y burocráticos que garantizan su subvención, etc.

En los procesos de acreditación de las competencias profesionales, se da la responsabilidad al sujeto de acreditar sus competencias profesionales pero se reduce la importancia de los procesos de orientación iniciales y las posibilidades de acceso a la información y a los procesos de acreditación.



Por último, en el papel del profesorado, se espera que sea el mejor profesional, obviamente, que acompañe al alumnado en su crecimiento personal integral, pero se olvida de cuidar su formación profesional inicial (y mucho más desatendida está su formación inicial pedagógico-didáctica) y su formación profesional continua.

En definitiva, estamos totalmente de acuerdo con la afirmación de Martín (2016): *"una buena formación puede reducir el desequilibrio social; sin embargo, no tenerla, aumenta la desigualdad social"* (p. 164). Las nuevas tecnologías constituyen un escenario propicio para la educación y la formación en la sociedad actual, pero el problema se produce cuando se olvida que no todas las personas tienen acceso y conocimiento de las mismas y que, por lo tanto, se terminan generando procesos de inclusión pero también de exclusión.

Alicia Ros Garrido



Doctora en Pedagogía y profesora Ayudante Doctor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València. Ha impartido clases en los grados de Magisterio, Pedagogía y Educación Social, y en el Máster de Secundaria. Pertenece al grupo de investigación "Transiciones al mundo laboral en poblaciones de riesgo".

Juan García Rubio



Doctor en Ciencias de la Educación por la Universitat de València y profesor de Educación Secundaria. Ha impartido clases como profesor asociado en la Universitat de València en el Grado de Magisterio y en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

Bibliografía

- ARRIAZU, R. (2015). "La incidencia de la brecha digital y la exclusión social tecnológica: El impacto de las competencias digitales en los colectivos vulnerables". En *Praxis sociológica*, nº 19, pp. 225-240.
- BAUMAN, Z. (2007). "Los retos de la educación en la modernidad líquida". Barcelona: Gedisa.
- BOLÍVAR, A. (2008). "Ciudadanía y Competencias básicas". Sevilla: Fundación ECOEM.
- CARRETERO, M.Á. (2007). "Retos educativos que plantea el tránsito de la Sociedad Industrial a la Sociedad de la Información y del Conocimiento". En *Comunicación y Pedagogía*, nº 218, pp. 34-41.
- CASAL, J. (1997). "Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo". En *Cuadernos de Relaciones Laborales*, nº 11, pp. 19-54.
- CHISVERT, M.J.; ROS, A. y GIMÉNEZ, E. (2013). "Estado de la cuestión de la acreditación de la experiencia profesional". En RUIZ, C. et altri (Grupo CIFO). "Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva (Actas de congreso)". CD. Barcelona: Tornapunta Ediciones.
- COBACHO, F. y PONS, J. (2006). "Jóvenes en desventaja y cohesión social: educación y futuro para todos". En *Revista de Educación*, nº 341, pp. 237-255.
- FERNÁNDEZ, R. (2007). "Desafíos educativos en la Sociedad del Conocimiento". En *Comunicación y Pedagogía*, nº 218, pp. 42-45.
- FOESSA, F. (2012). "Exclusión y desarrollo social". Madrid: Cáritas Española. Disponible en: goo.gl/zkPGmL.
- GARCÍA RUBIO, J. (2015). "El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana" Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València.
- HOMS, O. (2008). "La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento". Barcelona: Fundación La Caixa.
- KARSZ, S. (2004). "La exclusión: concepto falso, problema verdadero". En KARSZ, S. (Comp.). "La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices". Barcelona: Gedisa. pp. 133-214.
- KRÜGER, K. (2006). "El concepto de sociedad del conocimiento". En *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XI (nº 683). Disponible en: goo.gl/M8bGXX.
- MARCELO, C. (2007). "La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes". En *Comunicación y Pedagogía*, nº 218, pp. 52-62.
- MARHUENDA, F. y BERNAD, J.C. (2008). "El sistema de cualificación profesional en España y los/as trabajadores/as escasamente cualificados/as". En *Revista Europea de Formación Profesional*, nº 42/43 (2007/3 y 2008/1), pp. 91-102. Disponible en: goo.gl/yjHYf3.
- MARRERO, J. (2010). "El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?". En GIMENO, J. "Saberes e incertidumbres sobre el currículum". Madrid: Morata. pp. 221-245.
- MARTÍN, J. (2016). "Los retos de la formación profesional: la formación profesional dual y la economía del conocimiento". En *Revista Internacional de Organizaciones*, nº 17, pp. 141-168.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2017). "Estadísticas de enseñanzas no universitarias". Disponible en: www.educacion.gob.es.
- PÉREZ, J.; RAMÍREZ, E. y AEDO, J.E. (2014). "Las redes de conocimiento como escenarios para la gestión de conocimiento. Estudio de caso REDCO". En *Enl@ce*, Vol. 11 (nº 1), pp. 51-63. Disponible en: goo.gl/R8G4lD.
- REAL DECRETO 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo (BOE de 11 de abril de 2007).
- REAL DECRETO 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (BOE de 25 de agosto de 2009).
- ROS GARRIDO, A. y BRAVO, T. (2014). "Trabajo y educación: reflexiones sobre la formación para el empleo". En CHISVERT TARAZONA, M.J.; ROS GARRIDO, A. y HORCAS LÓPEZ, V. (Coords.). "A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar". Barcelona: Octaedro. pp. 207-223.
- ROS GARRIDO, A. (2014). "Teorías implícitas y concepciones de planificación en la formación profesional para el empleo. Análisis en la provincia de Valencia". Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València. Disponible en: roderic.uv.es/handle/10550/41186.
- ROCHA, F. (Coord.). (2010). "Jóvenes, empleo y formación en España. Mensajes clave". Madrid: Fundación 1º de Mayo.
- TEJADA, J. (2005). "La formación profesional superior y el EEES". En *Actas IV Congreso de Formación para el Trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación*. pp. 1-31. Disponible en: goo.gl/3iAqzy.